



Sociétés et jeunes en difficulté

Revue pluridisciplinaire de recherche

N°16 | Printemps 2016

Formation et recherche dans le travail social : de nouveaux espaces de collaboration ?

« Une approche ethnographique des Centres éducatifs fermés : méthode, enjeux scientifiques et retours sur la formation »

Ethnographical approach of a survey in Custodial education facility. Methods, issues and feedback on professional training.

"Un enfoque etnográfico de los centros educativos cerrados: método, retos científicos y aportaciones a la formación"

Catherine Lenzi



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/sejed/8061>

ISSN : 1953-8375

Éditeur

École nationale de la protection judiciaire de la jeunesse

Référence électronique

Catherine Lenzi, « « Une approche ethnographique des Centres éducatifs fermés : méthode, enjeux scientifiques et retours sur la formation » », *Sociétés et jeunes en difficulté* [En ligne], N° 16 | Printemps 2016, mis en ligne le 15 mars 2016, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/sejed/8061>

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.



Sociétés et jeunes en difficulté est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

« Une approche ethnographique des Centres éducatifs fermés : méthode, enjeux scientifiques et retours sur la formation »

Ethnographical approach of a survey in Custodial education facility. Methods, issues and feedback on professional training.

"Un enfoque etnográfico de los centros educativos cerrados: método, retos científicos y aportaciones a la formación"

Catherine Lenzi

Introduction

- 1 Le présent article porte sur l'expérience d'une recherche réalisée pour le compte de la Mission de Recherche Droit et Justice¹ (Ministère de la justice et CNRS), portée par un institut de formation en travail social et interroge ses effets notamment en termes d'apports pour la formation. Le propos développé se fonde sur une enquête ethnographique en Centres éducatifs fermés, menée sur deux ans par un collectif de recherche² composé de chercheurs disciplinaires³ et de formateurs professionnels. En cela, il correspond à l'ambition générale du numéro qui est d'interroger les liens entre « recherche » et « formation » dans le travail social et d'éclairer les nouveaux espaces de collaboration et de construction des savoirs qui émergent dans un contexte qui favorise le développement d'une fonction « recherche » au sein des écoles du travail social⁴.
- 2 Plus précisément, l'intention de cet article est de donner à voir, à partir d'une démarche empirique, ce que faire de la recherche dans un cadre destiné à la formation professionnelle veut dire. Renouant avec la tradition des travaux du Centre de formation et d'études de Vaucresson sur la justice des mineurs, il s'agit de regarder dans quelle mesure les éclairages produits peuvent contribuer à nourrir une pédagogie de

l'intervention à partir d'une connaissance plus fine des ressorts de l'action mobilisés par les acteurs à travers les épreuves de réalité⁵ auxquelles l'éducation sous contrainte les confronte.

- 3 Cependant, interroger les incidences de ce type de recherche sur la formation des intervenants éducatifs nécessite au préalable de donner à voir la méthode et les principes savants qui ont présidé à son élaboration et la façon dont ceux-ci conditionnent l'engagement et la réflexivité du collectif de recherche. Enfin, et pour mieux situer ce dont on parle, on trouvera en préambule quelques éléments de repère quant au contexte et aux orientations de l'objet.

Éléments de repère : une enquête en Centres éducatifs fermés

- 4 Créés par la Loi d'orientation et de programmation judiciaire (LOPJ) du 9 septembre 2002, dite Loi Perben 1, les CEF ont pour visée de répondre aux exigences sécuritaires de la période politique, et de fournir un cadre de « *sanction éducative* », selon ses termes, à des mineurs qui commettent des infractions de manière répétitive, et dont les prises en charge éducatives classiques — en milieu familial ou par placement en établissement éducatif — n'ont pas permis d'infléchir le comportement. Précisons que les CEF ne sont ni des prisons ni de simples foyers éducatifs⁶, ils constituent plutôt un espace d'enfermement hybride destiné aux mineurs placés pour faits délictueux, soumis à la double contrainte de la restriction de leurs libertés dans le présent et de l'obligation de participer à des activités pour préparer leur avenir⁷.
- 5 En outre, l'apparition (ou réapparition) de ces dispositifs a été particulièrement déstabilisante, notamment pour les éducateurs de la PJJ qui, dans la période antérieure, privilégiaient la relation éducative « librement » consentie comme support de leur action⁸. Face à une réponse perçue davantage comme répressive qu'éducative, les éducateurs de la PJJ ont manifesté une forte résistance à intégrer ces dispositifs. Cette configuration a conduit les professionnels du secteur associatif habilité (SAH), eux-mêmes empreints d'une culture du *Welfare State* (Bailleau et al. 2007), à multiplier les formes de prise en charge des mineurs récidivistes dans un tel contexte. De cette façon, la quasi-totalité⁹ des dispositifs dont il est question ici sont gérés par les associations du secteur associatif habilité (SAH), qui se sont organisées et reconfigurées dans l'optique de fournir une réponse éducative malgré un cadre juridique et institutionnel qui heurte les principes mêmes de l'action éducative.
- 6 Ainsi, toute l'ambition du projet de recherche était d'éclairer les enjeux et la singularité des agencements professionnels et organisationnels qui ont pris forme au sein du SAH en matière de « pénal des mineurs » dans la mise en œuvre de ces dispositifs. Il s'agissait, dans ce cadre, de mettre au jour les dynamiques professionnelles (construction de la professionnalité), organisationnelles (construction des collectifs de travail) et le contenu du travail développé par les intervenants. Cet angle d'approche visait comme objectif, outre de produire des connaissances sur un objet mal connu, de développer et de consolider un corpus réflexif au sein d'un institut de formation en travail social, capable de nourrir une pédagogie de l'intervention en milieu contraint par une réflexion générale sur l'évolution des modes de qualification et de la formation des intervenants.

L'accès au terrain et les outils de collecte

- 7 Du point de vue de l'accès au terrain, le protocole de recherche prévoyait de se saisir de l'ensemble des centres répertoriés sur le territoire rhônalpin, soit six établissements. Au final, le travail d'investigation empirique a porté sur cinq Centres éducatifs fermés gérés par le SAH puisqu'un centre, au moment de l'enquête, a connu une fermeture temporaire. Le recueil des données, lors de la première phase d'enquête, s'est organisé avec la réalisation de trois monographies de site qui ont combiné des phases longues d'observation *in situ*, des entretiens compréhensifs et des récits de vie¹⁰.
- 8 Les monographies ont porté sur deux centres dits classiques et sur un centre dit expérimental qui a développé des pratiques de santé mentale. Sur l'ensemble des sites, les données ont été recueillies de manière régulière au rythme d'une immersion de deux jours par mois par binôme (soit plus d'une cinquantaine de journées d'observation au total). En outre, une grille de collecte de données monographiques a été établie de manière équivalente pour chaque établissement, afin de pouvoir réaliser dans une seconde phase une analyse transversale et comparative des différents processus placés sous le regard de l'observateur.
- 9 Concernant le choix de la population d'enquête, les phases d'immersion ont permis d'identifier trois catégories d'acteurs :
 - Les intervenants issus de différents groupes et champs professionnels : le personnel éducatif, le personnel de soin et de santé mentale (infirmière, psychiatre, psychologue), le personnel d'intendance et d'entretien.
 - Le personnel d'encadrement : directeurs d'établissement, chefs de service.
 - Les jeunes placés en CEF.
- 10 S'agissant d'une enquête par immersion, dans une première phase, les acteurs ont été approchés au gré des rencontres (réunions d'équipe, temps quotidiens...), tout en respectant une représentativité des catégories d'acteurs identifiées plus haut. Sur l'ensemble des sites concernés, une quarantaine d'entretiens formels ont été réalisés durant cette phase, dont environ vingt-cinq avec le groupe des intervenants, une dizaine avec le groupe des encadrants et le reste avec des mineurs. Par la suite, une vingtaine d'entretiens formels et informels ont été réalisés, auprès de deux autres CEF, essentiellement avec des intervenants éducatifs et des personnels d'encadrement. Concernant les deux autres CEF qui ont fait l'objet d'une enquête durant une seconde phase de la recherche, ils ont été retenus au titre d'analyseurs et en vue d'établir une possible généralisation des processus observés. Aussi et concernant les deux phases de l'enquête, il a été réalisé un recueil de données d'archives (projets d'établissement et toute la documentation produite sur ces dispositifs : rapports d'enquête, audits...) et une lecture des dossiers de jeunes présents dans les CEF au moment de la collecte.
- 11 D'autre part, durant la seconde étape de la recherche, les binômes de chercheurs et de formateurs ont réalisé des *focus group* avec l'ensemble des intervenants, puis avec le personnel d'encadrement. Ces séances ont eu pour objectif, à partir des fils d'analyse qui sont ressortis de l'étape exploratoire, d'amener les personnels des CEF, à partir de situations vécues, à s'exprimer sur le choix des ressorts d'action mobilisés et sur les difficultés auxquelles ils sont confrontés et sur lesquelles ils ne se livrent pas ou peu

habituellement. Il a été question notamment d'amener ces personnels à mettre en mots l'informel, l'invisible, la part cachée des pratiques d'intervention en milieu contraint.

Une démarche ancrée qui dévoile des ressources d'acteurs

- 12 La méthodologie d'ensemble de cette recherche s'est appuyée sur une démarche *inductive* dans une perspective de *théorisation ancrée* (*grounded theory*), conceptualisée par Strauss et Glaser¹¹, qui recourt aux *monographies* de terrain et s'inscrit dans la lignée de l'ethnosociologie¹² et de la sociologie ethnographique¹³.
- 13 La monographie a pour principales caractéristiques de permettre l'investigation empirique d'un phénomène dans son contexte de production, en temps réel (la collecte de données étant contemporaine de l'action) et de saisir les événements, actions, situations dans leur dimension significative pour les acteurs¹⁴. L'intérêt de la monographie réside par ailleurs dans le processus de recherche qui favorise « *la découverte plus que la confirmation*¹⁵ ». Elle donne une place importante aux ressorts expérientiels et permet l'interaction et le dialogue entre chercheurs et acteurs du milieu (intervenants et mineurs). Elle favorise de cette façon l'engagement de tous les acteurs dans le processus de recherche¹⁶.
- 14 La monographie s'inscrit donc assez naturellement dans une approche non déductive ou la méthode consiste en un aller-retour constant et progressif entre les données de terrain et un processus de théorisation¹⁷. La phase exploratoire a donc permis de construire les monographies de sites et a rendu possible l'expression de « rapports d'étonnement » par le collectif de recherche, à partir desquels il a été possible de tirer les fils d'analyse qui se sont avérés les plus saillants sur l'ensemble des terrains d'enquête. Certains ont été pressentis par le questionnement initial du projet de recherche, d'autres ont pu le contredire : l'épreuve du réel a permis dans tous les cas les reformulations et ajustements nécessaires des orientations de la recherche.
- 15 En accord avec l'approche pragmatique, il s'agissait bien, à travers un recueil ethnographique, de « suivre » les acteurs, de « décrire » leurs contraintes et ressources, de « restituer » leurs discours et leurs actions, bref, de « coller » au plus près des situations et des logiques organisationnelles afin de mettre à plat et de clarifier les appuis critiques, les formes de jugement et d'appréciation des situations, et la production de ressorts d'action issus des épreuves de réalité¹⁸. Suivant cette approche et en lien avec les orientations de la recherche, il était question de saisir les pratiques qui prennent forme dans des contextes complexes et imprévisibles propices à la *réflexivité*¹⁹ dans le travail et à l'*inférence*²⁰ dans la façon de raisonner sur les problèmes pour faire face à des situations complexes et incertaines pour lesquelles les savoirs reproductibles ne suffisent pas. Dans cette perspective, il s'est agi de rendre compte du type d'activité cognitive et prudentielle propre au travail éducatif contraint et des savoirs et savoir-faire qu'il suppose en fonction des caractéristiques des situations auxquelles sont confrontés les personnels concernés²¹.
- 16 Pour ce faire et pour approcher au mieux les ressources et ressorts d'action singuliers des acteurs, leurs tâtonnements et autres bricolages inventifs qu'ils développent dans des situations qui contiennent une part d'incertitude élevée, la méthode a consisté en l'étude des situations les plus critiques, et particulièrement difficiles où la composante *conjecturale* est la plus prégnante²². C'est ici, dans ces situations complexes, qu'il a été

possible de saisir les justifications fournies par les acteurs, leurs ressources et la façon dont ils réinventent leurs pratiques.

L'utilité scientifique et l'usage des données produites

- 17 Pour autant et s'agissant d'une recherche intégrée au sein d'un institut de formation en travail social, une question s'est posée quant à l'utilité scientifique des données produites. Les instituts de formation étant perçus davantage comme des lieux orientés par l'action, la recherche qui y est produite, « engageante » et « engagée », peut être considérée comme utile socialement, mais plus rarement scientifiquement²³. Cette lecture rejoint la distinction qu'opère Pierre Bourdieu²⁴ à propos du marché des biens symboliques, entre pôle de production restreinte et pôle de production large. Le premier, parce qu'il est validé par une communauté de pairs, a valeur scientifique, alors que le second, parce qu'il est validé par le tout venant, a valeur sociale, sans pouvoir se prévaloir d'une valeur scientifique. Si l'on s'en tient à cette distinction, la recherche qui tend à se développer au sein des instituts de formation en travail social, dont les résultats sont à destination d'un public large — appartenant au champ du travail social — peine à trouver une valeur scientifique. Adhérer à cette assertion suppose un idéal de la recherche qui place le chercheur dans une situation extérieure au phénomène qu'il étudie et confère de fait au savoir savant une fonction de dévoilement des déterminants sociaux et de dénonciation des rapports de domination dans lesquels sont pris les agents sociaux²⁵. De fait, cette nécessaire extériorité du chercheur qui, lui, assure une lecture résolument objective suppose de préserver une autonomie dans les réponses qu'il fournit à la demande sociale, y compris celle qui émane du champ professionnel. C'est ici le rapport entre *engagement* et *distanciation*²⁶ qui est interrogé. Cette question n'est d'ailleurs pas propre à la recherche qui se développe au sein des instituts de formation en travail social et rejoint celle d'une recherche intervenante et *en action*²⁷. Cette façon de concevoir la scientificité des recherches ancrées dans un champ de pratique s'appuie sur les apports d'Elias, pour qui l'engagement du chercheur conditionne son intelligence des problèmes qu'il est amené à résoudre en qualité de scientifique²⁸.
- 18 Aussi et pour revenir à la démarche ethnographique décrite plus haut, la façon dont les membres du collectif de recherche ont été *pris* (au sens d'être tenus, retenus, voire engagés) par leur terrain s'est révélée être un procédé essentiel pour accéder à la compréhension de certains phénomènes et processus propres au monde social étudié (les CEF). Par là, il a été possible de dévoiler *la part cachée du travail éducatif en milieu contraint*²⁹ en pointant les multiples ressorts informels et invisibles sur lesquels elle se fonde³⁰.
- 19 Pour autant, le recours à une méthode d'observation où l'observateur, par une participation à la vie du collectif qu'il étudie, accède aux territoires invisibles des pratiques, ressorts et perceptions sensibles, n'est pas sans poser question, plus encore quand il s'agit d'étudier un objet auquel plusieurs membres de l'équipe appartiennent (ici le monde du travail social). Mais quelle que soit la méthode adoptée, aucune recherche n'est « neutre », nous dit Gérard Mauger³¹, pour qui aucune position sur le terrain n'est « hors jeu ». Comme il n'y a pas de situation d'observation idéale qui laisserait inchangé le jeu social observé, ce qui prime dans le choix d'une telle méthode, c'est la façon dont elle permet aux observateurs d'être au cœur de l'action et d'approcher une réalité insaisissable autrement. Ainsi, l'immersion au sein des CEF et la place accordée par les acteurs de terrain aux binômes d'observateurs ont permis de saisir certains processus ou

phénomènes sociaux invisibles pour quelqu'un d'« extérieur ». À la façon dont le raconte Jeanne Favret-Saada³² dans son étude sur la sorcellerie, les membres du collectif de recherche ont occupé une certaine « place » dans le monde social des CEF, place qui leur a permis de recueillir certains récits, d'observer certaines scènes, d'être présents à certains endroits, et de ressentir certaines « émotions » ce qu'il n'aurait pas été possible de réaliser d'une autre façon.

- 20 Néanmoins, au-delà de la question de valeur scientifique des recherches produites dans un contexte d'utilité sociale, c'est à la question des usages sociaux des données produites qu'ouvre ce travail, et c'est sans doute à cet endroit que la démarche est la plus intéressante. C'est ici en dernier ressort approcher l'éthique du « faire recherche » dans un contexte où les chercheurs répondent, si ce n'est à une commande, à une *demande* sociale en provenance du champ dans son ensemble, c'est-à-dire les acteurs sociaux différemment configurés dans l'espace du travail social³³. Au final la question de l'éthique renvoie à celle de l'engagement des chercheurs dans des voies et orientations d'analyse qui traquent les ressources et ressorts d'action invisibles des acteurs dans une démarche autant constructiviste que critique.

L'engagement et la réflexivité du collectif de recherche

- 21 Pour autant, si l'on admet la place des valeurs et des implications sociales du chercheur comme un *carburant cognitif*³⁴ dans le processus d'élaboration du savoir scientifique, il convient de bien saisir la façon dont ce rapport subjectif du chercheur au monde qu'il étudie oriente à la fois ses champs de visibilité et d'invisibilité dans le travail scientifique³⁵. D'où ce nécessaire équilibre ou cette *dialectique*³⁶ à trouver entre engagement et distanciation. C'est bien cette capacité de retour réflexif du chercheur sur ses propres implications qu'il a été question de trouver dans le cadre de cette recherche. Dans quelle mesure la méthodologie empruntée autorise les acteurs impliqués dans une démarche inductive à avoir recours à un procédé d'*objectivation participante*³⁷ ou de *distanciation compréhensive*³⁸.
- 22 Partant, il a été question d'initier une méthode d'investigation conduite selon le principe du « regard croisé » incarné par la présence, sur les différents sites, de binômes d'observateurs qui avaient la particularité de réunir un chercheur dit disciplinaire et un formateur ancien praticien dans le champ concerné. Immergés ensemble, sur des temps longs, au sein d'un même microcosme, le chercheur disciplinaire et le formateur observent et consignent sur leurs carnets de terrain leurs premières impressions issues de temps d'observation communs et conduisent ensemble les entretiens avec les intervenants et les jeunes des CEF. Ces multiples temps d'immersion en binôme ont permis des confrontations et frottements pluriels au sein du collectif de recherche dans le fait de faire appel, pour certains, à un savoir d'expérience capitalisé antérieurement, et pour d'autres, à un savoir disciplinaire mobilisé en vue d'explicitier et d'objectiver les logiques et processus à l'œuvre. Donc, concrètement, au fil des séances se sont mêlés, dans une ambiance souvent vivifiante : confrontations, rapports d'étonnement, incompréhensions et discussions à partir des situations. Ainsi, il a été possible de voir émerger progressivement quelques notions brutes qui ont par la suite pu trouver une résonance intéressante d'un point de vue théorique. Ce fut notamment le cas du recours à une notion telle que la « *trouée du cadre*³⁹ » pour rendre compte de la façon dont la trame institutionnelle laisse par moments apparaître un *trou*, une échappatoire, qui permet aux

intervenants de s'extraire des paradoxes de l'éducation contrainte pour construire la relation éducative aux marges du cadre prescrit⁴⁰. Cette notion de « *trouée du cadre* » rejoint celle d'une « *géographie de la liberté* » (Goffman), qui consiste dans le cas précis des CEF pour les jeunes et le personnel éducatif à avoir une utilisation illicite des espaces géographiques et symboliques⁴¹. De cette façon, les cadres d'analyse ont permis de rendre compte de l'existence d'*espaces intermédiaires* et *clandestins* qui accueillent des *adaptations secondaires* (pour emprunter encore à Goffman) qui constituent autant de leviers permettant au personnel de développer l'action éducative et scolaire en marge des cadres institutionnels. Sans entrer plus avant pour l'heure dans la nature de ces dévoilements, on voit bien ici de quelle manière des ponts ont pu être tendus entre processus de dévoilement et interprétation savante des mécanismes à l'œuvre.

- 23 Par ailleurs, à côté des notions et concepts qui ont émergé au cours du processus de recherche, ce sont également des sensibilités et perceptions brutes qui se sont exprimées de la part du collectif pour traduire le terrain des émotions que chacun a pu percevoir dans les coulisses de l'action. De cette façon, les séances régulières du comité technique et scientifique, au-delà des mécanismes de mise à plat, de clarification et de traduction des données visant à produire un savoir savant, ont également fonctionné comme des espaces de soupape et de soutien au collectif de recherche engagé dans un processus de dévoilement à partir de l'étude de situations difficiles, processus qui, tel que le définissent Boltanski et Thévenot, « *sert à désigner les opérations critiques par lesquelles des états du monde sont révélés au public, opérations qui doivent être prises pour objet et non être assumées par les chercheurs — du moins pas sans une longue boucle de réflexivité*⁴² ».
- 24 Il n'empêche que, même si le dévoilement de ces « opérations » qui conduisent souvent les acteurs sociaux à adopter des pratiques dans les marges, hors des cadres prescrits et des normes autorisées, ne doit pas être assumé par le collectif de recherche, celui-ci a toutefois une responsabilité quant à la façon de construire et de diffuser les résultats pour que ceux-ci, même s'ils revêtent une forte valeur heuristique, ne soient pas l'objet d'une quelconque instrumentalisation de la part du personnel d'encadrement des terrains observés ou encore de leur tutelle de contrôle. Par ailleurs, la connaissance des mécanismes qu'il est question de dévoiler dans ce type de démarche est très souvent, pour l'observateur, l'aboutissement d'un long processus de mise en relation avec les acteurs de terrain où se jouent des effets de connivence et se construisent de véritables relations de complicité, souvent chargées d'affect. On comprendra alors le malaise qu'ont parfois pu ressentir certains membres du collectif de recherche au moment de l'écriture du rapport et des temps de restitution auprès du comité de pilotage et des équipes qui ont accepté sans réserve d'ouvrir leur porte et de laisser des binômes d'enquêteurs s'immerger dans leur quotidien. Ces difficultés vécues par certains, le plus souvent secrètement, comme un réel conflit de loyauté, plus encore probablement pour les formateurs anciens praticiens, traduit les limites que recèle l'impératif d'observabilité lié à l'approche ethnographique et pragmatique, notamment lorsqu'il est question d'approcher les paradoxes, contradictions et rapports d'emprise dans lesquels sont pris les acteurs⁴³, y compris les chercheurs eux-mêmes, dans le lien complexe qu'ils entretiennent avec leur objet.
- 25 Ainsi et face aux tensions dans lesquelles peuvent se trouver les chercheurs, les comités scientifiques et techniques qui réunissaient l'ensemble du collectif de recherche de manière régulière tout au long du processus de recherche (à la fréquence d'un comité par mois) sont rapidement devenus des lieux où les membres de l'équipe de recherche

exprimaient les gênes, les questionnements éthiques, voire le mal-être générés par l'enquête de terrain. De fait, conçus initialement comme des espaces de coordination et d'organisation du travail d'enquête (préparation des guides d'entretien, codage des données, analyse des corpus...), ces séances ont révélé la complexité que présente la conduite de ce type de recherche au sein d'un institut de formation professionnelle, où l'accès aux coulisses de l'action réinterroge les présupposés pédagogiques et remet en question les « croyances » du métier.

- 26 Face à cette réalité, on a pu voir que les membres du collectif de recherche sont, *a fortiori* dans des contextes de forte emprise émotionnelle, comme les acteurs dont ils cherchent à cerner les ressources et épreuves de justification, « pris » dans des situations complexes dont ils ont parfois du mal à se défaire. Pour autant, l'accès aux territoires des émotions de l'autre par l'expérience, pour l'enquêteur, de ses propres émotions au contact du monde qu'il intègre recèle un caractère extrêmement heuristique et constitue tout un programme de recherche sur les méthodologies des recherches situées dans le champ du travail social. Une pragmatique de la recherche dans le champ du travail social pourrait de cette façon avoir pour ambition de cerner les ressources et ressorts d'action que les acteurs de la recherche – chercheurs disciplinaires, formateurs, praticiens, étudiants – déploient, et sur lesquels ils s'appuient pour démêler les situations difficiles qu'ils ont à surmonter dans l'épreuve des enquêtes de terrain où conflits de loyauté, malaises et blessures identitaires peuvent constituer une gêne, voire un frein au développement de l'analyse et à la restitution des données.

Quels apports de connaissances pour la professionnalisation des intervenants en CEF ?

- 27 Pour l'heure et en lien avec l'ambition de ce numéro, nous souhaitons aborder – au-delà d'une discussion sur la méthode – une réflexion sur ce que produit une recherche de ce type en termes d'apports de connaissances pour la pratique et la professionnalisation des intervenants en CEF.
- 28 Précisons que, à l'aune des éclairages produits au cours de cette recherche, le double pari visé par la démarche, à la fois scientifique et pragmatique, semble tenu⁴⁴. Pour autant, il est intéressant de dire que la démarche adoptée a permis, à partir de l'émergence progressive des données de terrain, une redéfinition des questionnements initiaux et fait apparaître des lignes d'analyse qui n'étaient pas perceptibles au démarrage de la recherche.
- 29 Ainsi, les premiers éléments qui se sont fait jour ont rapidement permis de situer l'acte éducatif en CEF moins dans une logique de professionnalisation classique que comme un processus d'apprentissage et d'implication personnelle dans le travail. Processus au cours duquel les intervenants mobilisent des ressources propres et activent des ressorts d'action singuliers qui dépassent le cadre formel de l'intervention. Ce constat a permis de considérer la professionnalité des personnels de CEF comme une invention du quotidien au sens que lui donne Michel de Certeau⁴⁵, à travers des *arts de faire* qui naissent des *stratégies d'ajustement* des acteurs et des *tactiques* de l'opportunité. Sous ce prisme, l'analyse du « *réel de l'activité*⁴⁶ » en CEF a permis de rendre compte d'une organisation clandestine du travail où s'inventent des espaces à soi, indispensables au développement des pratiques et de la relation éducative.

- 30 Par ailleurs, on a pu voir que ces espaces, qui relèvent de l'informel et de l'implicite, où l'acte éducatif acquiert sa pleine portée sont difficilement objectivés et objectivables par les acteurs. Pourtant, loin d'être anecdotiques, ils sont apparus comme l'essence même du travail éducatif en CEF. En outre, l'aménagement d'espaces intermédiaires ou clandestins, inscrits dans les marges du cadre, active des contextes déclencheurs qui exacerbent et favorisent chez les intervenants la mobilisation de registres et de répertoires d'action qui ont à voir avec l'intime, l'émotionnel, le relationnel et l'identité. Cette part de soi, que les intervenants intègrent dans l'agir professionnel, correspond à la *part sensible*⁴⁷ et spontanée de l'acte éducatif en CEF et active une logique d'engagement, voire de surimplication de la part des intervenants.
- 31 Donc l'un des enseignements clés de cette recherche est d'avoir révélé que les normes de travail en CEF, telles qu'elles se trouvent énoncées et incorporées dans les pratiques, renvoient moins à la compréhension et à la maîtrise d'un système connu et intégré par tous qui formerait un ensemble de connaissances et de savoirs techniques exigés par la profession et liés à un profil de poste qu'à des exigences cognitives générales et à un engagement spontané et personnel dans l'action⁴⁸.
- 32 En outre, l'engagement et le surinvestissement de soi qui construisent l'acte éducatif en CEF sont apparus comme allant de pair avec une absence de qualification. Il est ressorti de façon unanime dans l'ensemble des centres étudiés un déficit de professionnels diplômés. Cette situation trouve sa justification à plusieurs niveaux. Tout d'abord, parce que peu d'intervenants diplômés sont candidats à ces postes qui subissent un fort discrédit. Et, quand ils le sont, certaines réticences demeurent toutefois, même si elles ne sont pas majoritaires, parmi les personnels de direction à recruter des salariés ou futurs professionnels diplômés au motif qu'ils seraient moins « armés » pour travailler dans ce type d'institution que des profils davantage issus du terrain. Les résultats de la recherche montrent que cette idée est fortement répandue chez les intervenants éducatifs, lesquels survalorisent systématiquement les acquis issus de l'expérience dont les effets sur la pratique sont jugés plus pertinents que les savoirs institués ou déclaratifs, tels qu'ils sont enseignés et intégrés au cours de la formation initiale d'éducateur spécialisé. Cet élément justifie pour les équipes éducatives l'inadéquation du diplôme d'éducateur spécialisé pour exercer en CEF et s'enracine dans l'idée que les intervenants diplômés abandonnent plus vite, résistent moins et quittent les CEF rapidement pour exercer leurs fonctions dans des lieux moins difficiles.
- 33 Pour autant, dans les discours émis par les intervenants, comme par certains personnels de direction, même si on relève une survalorisation des acquis de l'expérience, il est apparu que ceux-ci sont rarement identifiés. Il est question de « feeling », de « qualités » propres à la personne, voire d'« aptitudes personnelles » pour exercer ce métier, sans jamais réellement que soient nommés et caractérisés les savoirs qui fondent la professionnalité. Dès lors, nous avons analysé la survalorisation de l'expérience professionnelle chez les intervenants en CEF comme la marque d'un besoin qu'ils expriment, consciemment ou non, d'une reconnaissance de leur travail quand les ressorts d'action qu'ils mobilisent sont passés sous silence.
- 34 Suivant ces éclairages, un autre apport essentiel de ce travail a été de mettre au jour que l'essentialisation des ressorts de l'action éducative en CEF ne permet pas de prendre en compte les façons de faire des professionnels du point de vue de leur qualification et rend de fait difficile et peu pertinente l'analyse des trajectoires des intervenants en termes de professionnalisation⁴⁹. De la même façon, les conclusions de ce travail permettent de

considérer que les jeux d'équilibriste que pratiquent les intervenants éducatifs afin de mener tant bien que mal leur mission sont source d'épreuves au sens d'épreuve de *professionnalité*⁵⁰ et peuvent générer une usure mentale si les contournements du cadre et les effets positifs de la « ruse » sont niés, voire sanctionnés par les personnels d'encadrement.

- 35 Partant de là, il a été question d'interroger à quel moment ces ressorts d'action forgés au cours de l'expérience deviennent des ressources communes et transversales. Ou à quel moment et à quelles conditions ces ressorts revêtent le caractère de compétence ? Sur ce point, la recherche a bien montré la difficulté à laquelle sont confrontés les intervenants pour que ces savoir-faire, dans leurs dimensions relationnelle, identitaire et émotionnelle, deviennent des ressources reconnues et partagées par tous. Si les ressorts expérientiels, voire personnels des intervenants éducatifs dans un cadre contraint se sont avérés indispensables pour l'accompagnement des mineurs au quotidien et pour que ces derniers adoptent le mode de vie des dispositifs où ils sont tenus (et contenus), il est apparu en revanche que leur non-formalisation par une reconnaissance institutionnelle limite l'approche éducative dans sa pleine dimension pédagogique et experte⁵¹.
- 36 Ainsi, cette recherche nous enseigne qu'il ne suffit pas de dévoiler des ressorts d'action invisibles pour que des compétences ou un métier existent, encore moins une profession. Et c'est bien la raison pour laquelle des ponts intéressants peuvent être établis entre apports de connaissances et investissement en formation, essentiellement dans la façon d'adapter les enseignements de la pratique aux réalités dévoilées par l'enquête de terrain.

Des ponts à inventer entre « recherche » et « pédagogie » : quel retour pour la formation ?

- 37 Toujours sur la base de l'expérience de cette recherche, il y a donc matière à construire de nouvelles pédagogies de l'éducation en milieu contraint où les formateurs qui ont participé au programme de recherche ont une part significative à prendre. En effet, ceux-ci peuvent devenir des « passeurs » entre les apports des recherches nourries des épreuves de réalité des acteurs et les adaptations dans la formation pratique. C'est ici penser une articulation entre recherche et pédagogie de l'intervention en vue de développer un transfert des connaissances dans la formation et de nouvelles théories dont les équipes pédagogiques pourront s'emparer.
- 38 Une de ces formes de transfert est à rechercher dans une consolidation des espaces de coopération qui émergent pour l'heure en CEF de façon spontanée et dont l'existence tient exclusivement au *bricolage* de certains et à une solidarité informelle qui se tisse quasi mécaniquement entre les différentes unités de service. C'est précisément une des fonctions clés des *focus groups* expérimentés au sein du collectif de recherche que d'avoir amené les personnels d'une ou de plusieurs institutions à mettre en mots l'informel, l'invisible, l'ineffable, l'imprévisible, en somme la part cachée et spontanée des « agirs professionnels ».
- 39 En effet, « l'acteur ne fait pas qu'agir, sa connaissance n'est pas seulement "pratique", "immédiate", opposable à une connaissance "construite", "distante", du chercheur. Sur lui-même et sur ses propres expériences, l'acteur produit une connaissance réflexive. Toutefois, cette connaissance n'est pas automatiquement éclairante et valide selon les critères des sciences sociales. Quel que soit son bagage intellectuel, chacun peut se

tromper ou tromper délibérément les autres, défendre la position officielle d'une institution ou d'un groupe particulier, être aveuglé par ses préjugés ou trop catégorique sous le coup de l'emportement. Son intelligence et sa compétence doivent s'exercer dans le cadre d'une méthode et d'un contexte de travail appropriés. Sa réflexivité s'approfondit dans l'intersubjectivité, lorsqu'il peut confronter sa lecture des problèmes à celles d'autres professionnels [...] et avec lesquels il est éventuellement censé collaborer. Une telle méthode existe et elle est féconde⁵². » Il s'agit de la Méthode d'analyse en groupe (MAG), sur laquelle le collectif de recherche s'est appuyé pour conduire l'ensemble des entretiens collectifs.

- 40 On comprend dès lors que ces séances d'analyse collective n'aient jamais laissé indifférents les personnels des CEF et ont eu pour effet de produire une émulation collective et des attentes fortes à l'égard de l'équipe de recherche. En outre, ces *focus groups*, dans l'usage et le sens qu'ils ont eus pour les participants, en portant la focale de la sorte sur la dimension informelle des ressorts de l'action, ont permis de vérifier le besoin d'une formalisation de ce type à travers des espaces de coopération et de coconstruction des savoirs, dans le but précisément de les reconnaître, de les expertiser⁵³ et de mieux les approcher, comme une ressource à la fois pour l'individuel et pour le collectif⁵⁴.
- 41 Sur ce point, et parmi les perspectives d'innovations pédagogiques qui s'ouvrent à l'issue de cette recherche, un projet de « communautés de pratiques » a émergé du comité de pilotage⁵⁵. L'idée, encore à l'état d'embryon, est de prolonger la dynamique initiée au cours des *focus groups*. Bien que ceux-ci n'aient pas eu initialement cette vocation explicite dans le dispositif de recherche⁵⁶, ils ont systématiquement eu pour effet de révéler, par des mises en situation collectives, les potentialités et les impasses des ressorts individuels et collectifs. « En effet, c'est lorsque le salarié est confronté à l'activité d'autrui qu'il peut prendre conscience des particularités de sa propre activité. Il apparaît alors que chacun atteint "grosso modo" les objectifs prescrits, mais qu'il ne prend pas exactement le même chemin. Les expériences et les sensibilités différentes conduisent chacun à prêter attention à des particularités différentes de la situation et à développer des savoir-faire spécifiques. Porter la discussion à ce niveau permet de faire émerger non seulement les difficultés mais aussi les dimensions affirmatives de l'activité. Face à l'évocation de situations réelles examinées sérieusement, les espaces de divergences se réduisent beaucoup ; les salariés qui s'opposaient au plan idéologique se retrouvent en position d'apprendre les uns des autres. La circulation de l'expérience recrée du tissu social et ouvre de nouvelles possibilités d'action⁵⁷. »
- 42 Ainsi, la conduite d'entretiens collectifs de ce type (*focus groups*) apparaît, à l'issue de la recherche, comme un levier pertinent pour la formation des professionnels *in situ*. Il s'agit de favoriser un mode de formation intégrative ancré dans les milieux de pratique proche des principes de l'analyse des pratiques professionnelles (APP) fondée sur le modèle du *praticien réflexif*⁵⁸, où l'expérience de travail est considérée comme source de construction de savoirs. Toutefois, alors que l'APP vise surtout à développer et à renforcer la réflexivité chez le praticien, le plus souvent de façon individuelle, le concept de « communautés de pratiques » formatives, fondé sur la méthode d'analyse en groupe (MAG), invite plus largement à une analyse collégiale des régulations collectives et à leur renforcement. Ce qui est visé, c'est le dévoilement des processus de coopération et de délibération collective, qui renforce la professionnalité et l'autonomie professionnelle. D'où un appareillage théorique nécessaire à la constitution de ce type de formation-

action davantage issue de la sociologie du travail, des dynamiques professionnelles et de l'action collective que de la clinique du travail d'inspiration psychanalytique. Cette orientation sociologique met l'accent sur les *pouvoirs organisationnels* et la part interprétative et de jugement expert des intervenants pris dans des configurations professionnelles singulières⁵⁹, configurations qui ont comme caractéristique l'incertitude des contextes d'action et la mobilisation de savoirs abstraits et non reproductibles⁶⁰ pour tenter d'y répondre. Au cœur de ces pratiques dites prudentielles⁶¹, la dimension collective du travail dans les processus de délibération est essentielle à la professionnalisation des acteurs et à la construction de pratiques innovantes.

- 43 Les « communautés de pratiques », à imaginer sur cette base, réuniraient des membres issus des équipes pluriprofessionnelles (intervenants éducatifs, éducateurs techniques, enseignants, psychologues, psychiatres, infirmières, encadrants...) des différents CEF étudiés. Elles auraient pour objectif, à partir des éclairages de la recherche, de revenir sur l'observation des situations les plus critiques qui permettent un dévoilement des options prises, des ressorts de l'action invisibles (ressorts expérientiels, relationnels, émotionnels) et des coopérations parfois clandestines qui autorisent l'émergence d'une pédagogie éducative aux marges des cadres prescrits. L'aspect formatif de ces séances n'est pas seulement de mettre en lumière des processus cachés mais de les reconnaître comme des leviers essentiels à l'intervention à travers la consolidation ou/et l'instauration d'une *délibération prudentielle*⁶². L'objectif recherché est bien de renforcer la formation de réseaux de signification experts amenés à évaluer collectivement les situations à travers l'expression d'une délibération autant sur les moyens que sur les fins de l'action. De cette façon, les « communautés de pratiques » recherchées auraient à la fois un pouvoir de formation-renforcement des identités professionnelles et de consolidation des collectifs de travail, indissociables du processus de professionnalisation.
- 44 Du point de vue de leur mise en œuvre, ces « communautés de pratiques » pourront dans un premier temps être animées par les binômes chercheur-formateur qui ont participé au programme de recherche, et auront dans un second temps vocation à s'autonomiser sur le principe des collectifs réflexifs. En effet, les « communautés de pratiques » formatives n'ont pas pour objectif de se pérenniser, mais au contraire de renforcer la réflexivité et l'autonomie des collectifs de travail par l'instauration ou/et la consolidation des processus de délibération. En cela, la délibération entre professionnels doit *in fine* supposer la maîtrise d'une culture professionnelle experte située à la croisée de savoirs abstraits et de modes de connaissance qui ne sont pas de simples applications de ces savoirs⁶³.
- 45 Dans tous les cas, les façons d'établir des ponts entre recherche et pédagogie de l'intervention apparaissent comme une voie nécessaire pour transformer les *arts de faire* des intervenants en véritable expertise professionnelle et pour un partage et une stabilisation collective des pratiques professionnelles.

Conclusion

- 46 En résonance avec la thématique du numéro qui porte sur les liens entre « recherche » et « formation » dans le travail social et les nouveaux espaces de collaboration qui naissent de ces articulations, il a été question de rendre compte au cours de cet article d'une pratique de recherche et de donner à voir ce que faire de la recherche au sein d'un institut de formation signifie réellement pour les équipes pédagogiques et les

intervenants à former. Ainsi, et partant de l'expérience d'une enquête en Centres éducatifs fermés menée sur deux ans, le propos de l'article a permis de décrire la manière dont elle s'est fabriquée concrètement, prenant appui sur un collectif comprenant des chercheurs disciplinaires et des formateurs professionnels. Au-delà de l'exercice descriptif au cours duquel ont été évoqués l'accès au terrain, le matériau collecté et la méthode qui prend sa source dans l'héritage de la théorisation ancrée, il a été question de revenir sur les principes savants qui ont présidé à la démarche, autant pour interroger l'utilité scientifique des données produites que pour éclairer l'engagement et le degré de réflexivité du collectif de recherche, et les usages qu'une recherche de ce type permet pour la formation et la professionnalisation des travailleurs sociaux. Il s'agissait bien d'accéder empiriquement à la connaissance de ce que produit ce type de recherche en termes de savoirs et de réinvestissement en formation.

- 47 Ce procédé est intéressant à plus d'un titre. Tout d'abord, parce qu'il permet de questionner, outre les usages de ce type de recherche en termes de consolidation d'une didactique de l'intervention, les usages de la sociologie (au sens de la sociologie intervenante⁶⁴) dans la façon dont cette discipline peut venir éclairer et traduire de manière savante les ressorts de l'action dans la perspective de soutenir la professionnalité et le développement de savoirs pratiques et cognitifs par un renouvellement de la formation.
- 48 De la même façon, cet article ouvre des pistes sur la manière dont une enquête sur l'enquête, par le fait qu'elle entre dans la boîte noire des bricolages inventifs des chercheurs, permet de saisir les tensions que vivent les collectifs de recherche à l'épreuve des enquêtes de terrain et des cadres au sein desquels ils interviennent (les écoles du travail social où la culture de la recherche ne va pas de soi), situations qui les contraignent à rendre visibles leurs ressources et les options prises, et à inventer collectivement d'autres dispositions et de nouvelles figures argumentatives⁶⁵. Un tel programme peut, dans une visée intervenante, ouvrir des espaces d'analyse collective des pratiques de recherche développées dans un tel contexte, et questionner dans quelle mesure les processus initiés modifient les pratiques internes aux instituts de formation, qu'elles soient individuelles ou collectives, à un moment où les identités de ces mêmes instituts et celles des formateurs peuvent être mises à mal par l'évolution du secteur, sa rationalisation, ses contradictions et ses impératifs budgétaires. En somme, une telle démarche a pour objectif d'interroger *in fine* dans quelle mesure les pratiques de recherche au sein des instituts de formation, outre le fait de produire de la connaissance réinvestie dans la formation, professionnalisent les équipes pédagogiques en renforçant leurs pouvoirs collectifs et leur dimension experte à travers la reconnaissance et l'affirmation d'une autonomie professionnelle.

BIBLIOGRAPHIE

- Abbott (Andrew), « Ecologies liées : à propos du système des professions », in Pierre-Michel Menger (dir.), *Les professions et leurs sociologies. Modèles théoriques, catégorisations, évolutions*, Paris, Editions de la MSH, p. 29-50, 2003.
- Bailleau (Francis), Gourmelon (Nathalie), Milburn (Philip), *Les établissements privés de liberté pour mineurs : entre logiques institutionnelles et professionnelles. Une comparaison entre EPM, QM et CEF*, Rapport à la Mission de Recherche Droit et Justice, 2012.
- Bertaux (Daniel), *L'enquête et ses méthodes. Le récit de vie*, Paris, Armand Colin, 2005.
- Boltanski (Luc), *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*, Paris, Gallimard, coll. NRF-Essais, 2009.
- Bourdieu (Pierre), *Raisons pratiques*, Paris, Seuil, 1994.
- Bourdieu (Pierre), « Le marché des biens symboliques » in *L'Année sociologique*, 22, p 49-126, 1971.
- Callon (Michel), Lascoumes (Pierre), Barthe (Yannick), *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique*, Paris, Seuil, 2001.
- Callon (Michel), « Éléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques dans la baie de Saint-Brieuc », *L'Année sociologique*, n° 36, 1986.
- Castel (Robert), « La sociologie et la réponse à la demande sociale », *Sociologie du travail*, n°42, p. 281-287, 2000.
- Certeau (de) (Michel), *L'invention du quotidien*, tomes 1 et 2, Paris, Gallimard, 1990.
- Chambon (Nicolas), « Peut-on expertiser l'informel ? », *Rhizome*, 2013, pp. 20-21.
- Champy (Florent), *La sociologie des professions*, Paris, Quadrige / PUF (2^e édition), 2012.
- Champy (Florent), « Grands résumés, Nouvelle théorie sociologique des professions », *SociologieS* mis en ligne le 9 mai 2012, consulté le 2 juin 2015. URL : Grand résumé de Nouvelle théorie sociologique des professions, Paris, Presses universitaires de France, 2011
- Chateauraynaud (Francis), « L'emprise comme expérience », *SociologieS* (en ligne), Dossiers, Pragmatisme et sciences sociales : explorations, enquêtes, expérimentations, mis en ligne le 23 février 2015, URL : <http://sociologies.revues.org/4931>
- Clot (Yves), *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, PUF, 2008.
- Corcuff (Philippe), « Le savant et le politique », *SociologieS* (en ligne), Expériences de recherche, Régimes d'explication en sociologie, 2011.
- Davezies (Philippe), « Enjeux, difficultés et modalités de l'expression sur le travail : point de vue de la clinique médicale du travail », *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé* (en ligne), n° 14-2, 2012.
- Dubar (Claude), « Le pluralisme en sociologie : fondements, limites, enjeux », in *Socio-logos*, 2008.
- Dubar (Claude), « La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence », *Sociologie du travail*, n° 2-96, 1996.

- Elias (Norbert), *Engagement et distanciation. Contributions à la sociologie de la connaissance*, Paris, Éditions Fayard, (1993 [1983]).
- Favret-Saada (Jeanne), *Les mots, la mort, les sorts*, Paris, Gallimard, 1977.
- Gagnon (Eric) *et al.*, « How the Trivialization of the Demands of High-Tech Care in the Home is Turning Family Members into Para-Medical Personnel », *Journal of Family Issues*, vol. 26, n° 2, 2005.
- Glaser (Barney G.), Strauss (Anselm L.), *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*, Paris, Armand Colin, 2010.
- Ion (Jacques) et Ravon (Bertrand), *Les travailleurs sociaux*, Paris, La Découverte, 2005.
- Jacob (Steve), Ouvrard (Laurence), « L'évaluation participative. Avantages et difficultés d'une pratique innovante », Québec (Canada), *Cahiers de la performance et de l'évaluation*, n° 1. PerfEval, 2009.
- Jeager (Marcel), *Conférence de consensus. La recherche et le travail social*, Dunod, Paris, 2014.
- Lahire (Bernard), « Utilité : entre sociologie expérimentale et sociologie sociale », in Bernard Lahire (dir.), *A quoi sert la sociologie ?*, Ed. La Découverte, p. 95-115, 2004.
- Lapassade (Georges), *L'ethnosociologie : les sources anglo-saxonnes*, Méridiens Klincksieck, coll. « Analyse institutionnelle », 1991.
- Lenzi (Catherine) et Milburn (Philip), « Les Centres éducatifs fermés : de la clôture institutionnelle à l'espace éducatif », *Espaces et Sociétés*, n°162, juin, 2015 (a).
- Lenzi (Catherine), Milburn (Philip) *et al.* *Les Centres éducatifs fermés : la part cachée du travail éducatif en milieu contraint*. Rapport à la Mission de recherche Droit et Justice, 2015 (b).
- Libois (Joëlle), *La part sensible de l'acte. Présence au quotidien en éducation sociale*, Ed. IES, coll. « Le social dans la cité », 2013.
- Mauger (Gérard), « Enquêter en milieu populaire », *Genèses*, n° 6, 1991.
- Méliani (Valérie), « Choisir l'analyse par théorisation ancrée : illustration des apports et des limites de la méthode ». Actes du 3^e Colloque international francophone sur les méthodes qualitatives. Du singulier à l'universel, RIFREQ, Montpellier, 9 et 10 juin 2011, 2013, (en ligne).
- Merriam (Sharan B.), *Case Study Research in Education: a Qualitative Approach*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1988.
- Sallée (Nicolas), « Les éducateurs de la Protection judiciaire de la jeunesse à l'épreuve du traitement pénal des jeunes délinquants », *Champ pénal* (en ligne), vol. VII, 2010, Les éducateurs de la Protection judiciaire de la jeunesse à l'épreuve de l'évolution du traitement pénal des jeunes délinquants.
- Schön (Donald), *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Les Ed. logiques – Bibliothèque du Québec, 1994.
- Vrancken (Didier), « Le travail social serait-il devenu une profession ? Quand la "prudence" s'invite au cœur d'un vieux débat », Bruxelles, *Pensée plurielle*, n° 30/31, 2012.
- Vrancken (Didier), Kutty (Olgierd), *La sociologie et l'intervention. Enjeux et perspectives*, De Boeck université, 2001.
- Weber (Max), « Essai sur le sens de la "neutralité axiologique" dans les sciences sociologiques et économiques », dans *Essais sur la théorie de la science*, trad. fr. de Freund J., Paris, Éd. Plon, (1965 [1917]).

NOTES

1. *Les Centres éducatifs fermés : la part cachée du travail éducatif en milieu contraint*. Recherche réalisée de 2013 à 2015 pour le compte de la Mission de Recherche Droit et Justice (CNRS et ministère de la Justice) par le laboratoire de recherche de l'IREIS Rhône-Alpes (ESPASS). Dirigée par Catherine Lenzi et Philip Milburn (professeur de sociologie ESO-Rennes 2), cette recherche, dans sa réalisation, a mobilisé plusieurs formateurs de l'IREIS (Daniel Lepecq, Frédéric Mazereau, Sandrine Sanchez, Nordine Touil et Luc Trouiller) et deux membres issus des terrains partenaires (Yves Darnaud, secrétaire général de l'ADSEA 26, et Léo Farcy-Callon, doctorant en CIFRE à l'ADSEA 26). La recherche dont on parle ici a été retenue par le conseil scientifique de la Mission de Recherche Droit et Justice, au printemps 2012, au titre des projets soumis dans le cadre des appels-à-projets blancs. Il ne s'agissait pas d'une réponse à un appel-à-projet fléché.
2. Le collectif de recherche était composé de neuf personnes, dont les deux responsables scientifiques du programme, trois formateurs anciennement travailleurs sociaux, une formatrice docteure en psychologie cognitive, deux doctorants en sociologie et un acteur représentant le champ professionnel présent lors des comités scientifiques et techniques.
3. Docteurs ou doctorants inscrits dans un champ disciplinaire (la sociologie de façon majoritaire).
4. Nous ne reviendrons pas ici sur la genèse du processus d'institutionnalisation d'une fonction recherche dans les instituts de formation en travail social. Voir sur ce point l'article de Stéphane Rullac dans le même numéro.
5. Luc Boltanski et Laurent Thévenot, *De la justification*, Paris, Gallimard, 1991.
6. Alors que les prisons sont gérées par l'administration pénitentiaire et accueillent des mineurs condamnés à une peine, les CEF restent des établissements sociaux contrôlés par la PJJ.
7. Catherine Lenzi et Philip Milburn, « Les Centres éducatifs fermés : de la clôture institutionnelle à l'espace éducatif », *Espaces et Sociétés* : dossier « Les espaces d'enfermement », n° 162, juin, 2015 (a).
8. Nicolas Sallée, « Les éducateurs de la Protection judiciaire de la jeunesse à l'épreuve du traitement pénal des jeunes délinquants », *Champ pénal* (en ligne), vol. VII, 2010 ; Francis Bailleau, Nathalie Gourmelon, Philip Milburn, Rapport à la Mission de Recherche Droit et Justice « *Les établissements privés de liberté pour mineurs : entre logiques institutionnelles et professionnelles. Une comparaison entre EPM, QM et CEF* », 2012.
9. On dénombre à ce jour une quarantaine de dispositifs sur toute la France.
10. Daniel Bertaux, *L'enquête et ses méthodes. Le récit de vie*, Paris, Armand Colin, 2005.
11. Barney G. Glaser, Anselm A. Strauss, *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*, Paris, Armand Colin, 2010.
12. Georges Lapassade, *L'ethnosociologie : les sources anglo-saxonnes*, Méridiens Klincksieck, coll. « Analyse institutionnelle », 1991.
13. Claude Dubar, « Le pluralisme en sociologie : fondements, limites, enjeux », in *Sociologos. Revue de l'Association française de sociologie*, 2008.
14. Eric Gagnon *et al.*, « How the Trivialization of the Demands of High-Tech Care in the Home is Turning Family Members into Para-Medical Personnel », *Journal of Family Issues*, vol. 26, n° 2, 2005.
15. Sharan B. Merriam, *Case Study Research in Education: a Qualitative Approach*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1988.

16. Steve Jacob, Laurence Ouvrard, « L'évaluation participative. Avantages et difficultés d'une pratique innovante », Québec (Canada), *Cahiers de la performance et de l'évaluation*, n° 1. PerfEval, 2009.
17. Valérie Méliani, « Choisir l'analyse par théorisation ancrée : illustration des apports et des limites de la méthode ». Actes du 3^e Colloque international francophone sur les méthodes qualitatives. Du singulier à l'universel, RIFREQ, Montpellier, 9 et 10 juin 2011, 2013, (en ligne).
18. Francis Chateauraynaud, « L'emprise comme expérience », *SociologieS*, Dossiers, Pragmatisme et sciences sociales : explorations, enquêtes, expérimentations, mis en ligne le 23 février 2015, URL : <http://sociologies.revues.org/4931>.
19. Donald Schön, *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Les Editions logiques, Bibliothèque du Québec, 1994.
20. Andrew Abbott, « Ecologies liées : à propos du système des professions », dans Pierre-Michel Menger (dir.), *Les professions et leurs sociologies. Modèles théoriques, catégorisations, évolutions*, Paris, Editions de la MSH, pp. 29-50, 2003.
21. Florent Champy, *La sociologie des professions*, Paris, Quadrige / PUF (2^e édition), 2012.
22. *Ibid.*
23. Bernard Lahire, « Utilité : entre sociologie expérimentale et sociologie sociale », in Bernard Lahire (dir.), *A quoi sert la sociologie ?*, Ed. La Découverte, p. 95-115, 2004.
24. Pierre Bourdieu, « Le marché des biens symboliques » dans *L'Année sociologique*, 22, p 49-126, 1971.
25. La sociologie critique de Pierre Bourdieu est emblématique de cette approche.
26. Norbert Elias, *Engagement et distanciation. Contributions à la sociologie de la connaissance*, Paris, Éditions Fayard, (1993 [1983]).
27. Didier Vrancken, Olgierd Kutty, *La sociologie et l'intervention. Enjeux et perspectives*, De Boeck université, 2001.
28. Norbert Elias, (1993 [1983]), *op.cit.*
29. Titre donné au rapport final.
30. La dernière partie de cet article revient sur les résultats de cette recherche et permet de mieux saisir les logiques à l'œuvre.
31. Gérard Mauger, « Enquêter en milieu populaire », *Genèses*, n° 6, 1991.
32. Jeanne Favret-Saada, *Les mots, la mort, les sorts*, Paris, Gallimard, 1977.
33. Robert Castel, « La sociologie et la réponse à la demande sociale », *Sociologie du travail*, n° 42, p 281-287, 2000.
34. Philippe Corcuff, « Le savant et le politique », *SociologieS* (en ligne), Expériences de recherche, Régimes d'explication en sociologie, 2011.
35. *Ibid.*
36. Norbert Elias, (1993 [1983]), *op.cit.*
37. Pierre Bourdieu, *Science de la science et réflexivité*, Paris, Raisons d'agir, 2001.
38. Philippe Corcuff, 2011, *op. cit.*
39. Daniel Lepecq, membre du collectif de recherche, livre une analyse fine de cette notion à partir de son carnet de terrain au cours du chapitre 6 : « Dépasser le cadre : la "trouée" comme condition à l'action éducative », (p. 194-218) du rapport sur les Centres éducatifs fermés remis au GIP Droit et Justice en janvier 2015 (cf. Lenzi et Milburn, 2015 (b)).
40. *Ibid.*
41. Catherine Lenzi et Philip Milburn, 2015 (a), *op.cit.*
42. Francis Chateauraynaud, 2015, *op.cit.*

43. *Ibid.*

44. Les retours élogieux et positifs que les représentants du GIP Droit et Justice et de son conseil scientifique ont exprimés lors de la restitution finale en sont un gage manifeste.

45. Michel de Certeau, *L'invention du quotidien*, tomes 1 et 2, Paris, Gallimard, 1990.

46. Yves Clot, *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, PUF, 2008.

47. Joëlle Libois, *La part sensible de l'acte. Présence au quotidien en éducation sociale*, Ed. IES, coll. « Le social dans la cité », 2013.

48. Claude Dubar, « La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence », *Sociologie du travail*, n° 2-96, 1996.

49. Didier Demazière et Claude Dubar, 1997, *op. cit.*

50. Jacques Ion et Bertrand Ravon, *Les travailleurs sociaux*, Paris, La Découverte, 2005.

51. Catherine Lenzi et Philip Milburn, 2015, *op.cit.*

52. Luc Van Campenhoutd Jean-Michel Chaumont, Abraham Franssen, *La méthode d'analyse en groupe, applications aux phénomènes sociaux*, Paris, Dunod, 2005.

53. Nicolas Chambon, « Peut-on expertiser l'informel ? », *Rhizome*, 2013, pp. 20-21.

54. Philippe Davezies, 2012, *op.cit.*

55. Le comité de pilotage de la recherche était composé des différents directeurs de CEF, des directeurs généraux des associations gestionnaires et des représentants de la PJJ.

56. En effet, initialement, les *focus groups* avaient pour objectif de permettre des temps d'échange et de restitution avec l'ensemble des équipes, à mi-chemin du processus de recherche.

57. Philippe Davezies, « Enjeux, difficultés et modalités de l'expression sur le travail : point de vue de la clinique médicale du travail », *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé* (en ligne), n° 14-2, 2012. URL ? DATE DE CONSULTATION ?

58. Donald Schön, *op.cit.*

59. Catherine Lenzi et Philip Milburn, *op.cit.*

60. Florent Champy, *op.cit.*

61. Florent Champy nous rappelle que le concept de prudence a été forgé par Aristote pour désigner un mode de connaissance et d'action pertinent quand l'application directe de savoirs scientifiques ou de routines est mise en défaut par la complexité et la singularité de la situation ou du problème à traiter. Cette complexité et cette singularité ont pour conséquence l'irréductible incertitude des résultats du travail professionnel et, partant, les difficultés particulières rencontrées pour formaliser ce travail. C'est pourquoi les professionnels doivent faire preuve de prudence (Florent Champy, *La sociologie des professions*, Paris, PUF, 2012 ; 2^{ème} édition. Florent Champy, *Grand résumé de nouvelle théorie sociologique des professions*, Sociologies, <http://sociologies.revues.org/3922>

62. *Ibid.*

63. Didier Vrancken, « Le travail social serait-il devenu une profession ? Quand la "prudence" s'invite au cœur d'un vieux débat », *Pensée plurielle*, n° 30/31, Bruxelles, 2012.

64. Claude Dubar, 2008, *op.cit.*

65. Francis Chateauraynaud, 2015, *op.cit.*

RÉSUMÉS

Le présent article porte sur l'expérience d'une recherche pilotée au sein d'un institut de formation en travail social et interroge ce que faire de la recherche dans un tel contexte veut dire. Pour ce faire, le propos développé se fonde sur une enquête ethnographique en Centres éducatifs fermés, menée sur deux ans par un collectif composé de chercheurs disciplinaires et de formateurs professionnels. Les éclairages visés portent autant sur la manière concrète dont s'est structuré et organisé le programme (démarche et méthode) que sur les enjeux que pose ce type de démarche en termes d'utilité scientifique et d'usages sociaux, notamment dans les apports de connaissances qui peuvent servir la formation et la professionnalisation des travailleurs sociaux.

From the experience of an on-site research realized by a Social Work Training Centre team and seized from an ethnographic approach, the article proposes to show the meaning of doing research in a setting designed by and for social work. This is based on the experience of a survey carried out onto Custodial Education Facilities by a research crew made of both academic researchers and professional trainers. The paper aims to give insights of the concrete way the survey was performed and organized (approach and method) and on the issues raised by this kind of work. This especially regarding scientific interest, social usages, chiefly in terms of knowledge benefits.

Este artículo trata de la experiencia de una investigación realizada en un instituto de formación en trabajo social y analiza lo que significa llevar a cabo una investigación en un entorno de este tipo. Para ello, el plan desarrollado se basa en una investigación etnográfica en centros educativos cerrados, realizada durante dos años por un colectivo de investigadores disciplinarios y formadores profesionales. Los puntos de vista contemplados tratan tanto sobre la manera concreta en la que se ha estructurado y organizado el programa (procedimiento y método) como sobre los retos que plantea este tipo de enfoque en términos de utilidad científica y usos sociales, en especial en las aportaciones de conocimientos que pueden servir a la formación y profesionalización de los trabajadores sociales.

INDEX

Palabras claves : centros educativos cerrados, enfoque etnográfico, teoría fundamentada, enfoque pragmático, competencia de acción, investigación en trabajo social, reflexividad, profesionalización, conocimientos prácticos

Keywords : custodial education facility, ethnographic approach, grounded theory, pragmatic approach, dynamic of action, practical knowledge, social work research, reflexivity, professionalization

Mots-clés : centres éducatifs fermés, approche ethnographique, théorisation ancrée, approche pragmatique, ressorts d'action, recherche en travail social, réflexivité, professionnalisation, savoirs pratiques

AUTEUR

CATHERINE LENZI

Directrice de la recherche, de l'enseignement supérieur et de l'international à l'Institut régional et européen des métiers de l'intervention sociale (IREIS Rhône-Alpes), Catherine Lenzi est sociologue (docteure en sociologie depuis 2007) et membre du laboratoire Professions, Institutions, Temporalités (PRINTEMPS/CNRS) de l'Université de Versailles-Saint-Quentin-en-Yvelines depuis 2003. En lien avec l'objet de la revue, elle a dirigé et pilote plusieurs programmes de recherche sur les Centres éducatifs fermés (CEF), les « échecs » de prise en charge des mineurs suivis par la Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ), le placement familial (ONED) ou encore les pratiques d'intervention renforcées en milieu ouvert dans une perspective comparative France-Québec. Lenzi.catherine@ireis.org